

Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores

On “National guidelines for the teaching of ethnic and race relations and of Afro-Brazilian and African history and culture”: conversations with historians

Martha Abreu e Hebe Mattos

O parecer e a resolução que instituíram as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Sil-

Martha Abreu é doutora em história, professora adjunta da Universidade Federal Fluminense – UFF e consultora do Museu de Arte Popular Casa do Pontal, no Rio de Janeiro (marthabreu@terra.com.br). Hebe Mattos é doutora em história e professora titular da UFF (hebe.mattos@pesquisador.cnpq.br). Artigo recebido em 11 de fevereiro e aprovado para publicação em 12 de abril de 2008.

va, da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.¹

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.²

Como reza um velho ditado, não é bom perguntar como são feitas as leis e as salsichas. Determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação. Uma maneira comum de os especialistas fazerem uma leitura crítica desses documentos, especialmente aqueles que não se envolveram com o processo de sua preparação, é procurar destacar suas falhas, simplificações e possíveis contradições. Não é o que faremos aqui. Tanto os “Parâmetros curriculares nacionais” (PCNs) como as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem. O que é possível fazer a partir deles?

Este artigo foi originalmente pensado como texto-base para um Curso de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Construído a partir de nossa experiência de ensino e pesquisa, possui um sentido evidentemente prático, ao procurar criar subsídios para o trabalho dos historiadores.

O tema transversal da “pluralidade cultural” nos PCNs

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as “Diretrizes”. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial.

Os PCNs definiram como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental a “pluralidade cultural”:

A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1998: 126).

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (Brasil, 1998: 15).

Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais igualmente homogêneos, fechados ou semifechados, num padrão multicultural bastante difundido a partir da experiência norte-americana, mas certamente artificial em relação às realidades brasileiras? Como estimular a convivência e a tolerância interculturais sem pensar em mestiçagens e trocas, especialmente culturais, mesmo que agora no plural? O que deve significar, de fato, a noção de pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar brasileira? Esses são pontos-chave para uma leitura crítica da noção de pluralidade cultural nos PCNs. O texto aprovado não impõe uma leitura unívoca da questão.

Pensar tal prática implica enfrentar, mesmo que rapidamente, algumas questões teóricas. Que conceito de cultura deverá ser utilizado quando as “pluralidades culturais” forem efetivamente problematizadas em sala de aula, em cada uma das disciplinas que compõem a grade do ensino fundamental?

Em uma certa leitura dos documentos, parte-se do princípio de que a uma cultura corresponde sempre uma identidade. Nesse caso, o leitor é levado a trabalhar com dois modelos opostos para a relação cultura-identidade: o velho modelo cultura brasileira mestiça = identidade brasileira mestiça *versus* um

novo modelo, multicultural, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polonesa-brasileira, alemã-brasileira etc.).

Pode-se, porém, formular o problema de outra forma. Podemos pensar a cultura como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam (Barth, 2000; Cerutti, 1998). Nesse sentido, as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. Todos os alunos se atribuem as mesmas categorias de cor, religião ou ascendência? Estamos num ambiente multiétnico e plural do ponto de vista cultural, religioso ou musical? Como isso se produziu historicamente? O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores.

Muitos dos críticos do texto dos PCNs – e por extensão do das “Diretrizes” – o acusam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, a exemplo do que antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça. Apesar de esta ser efetivamente uma leitura possível e comum dos sentidos do tema transversal da pluralidade cultural nos PCNs, o texto também se abre a outras interpretações. Em alguns trechos, os autores buscaram enfatizar que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, lingüísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas (Brasil, 1998: 124-125).

Educação das relações étnico-raciais e identidade negra

Já nos PCNs, portanto, ainda que sem uma proposta específica, a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural. Ela se tornará o foco central da Lei nº 10.639/2003 e do parecer aprovado pelas “Diretrizes”. Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cul-

tural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. É importante lembrar, entretanto, que a construção da idéia de democracia racial no Brasil se fez, especialmente a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, em oposição às teorias racistas, anteriores e concorrentes, que pregavam o “branqueamento” da população brasileira (Guimarães, 2002: cap. 3). De fato, foi a relativa continuidade entre a ideologia do branqueamento e a noção de democracia racial que fez essa perspectiva ser avaliada, especialmente a partir da década de 1960, como um mito (Fernandes, 1978: 249-269). É o chamado “mito da democracia racial”, um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas “Diretrizes”. Também redigido por especialistas, no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas “Diretrizes” possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. Nesse sentido, o parecer se propõe “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”.

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na maior parte do país.

De fato, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível.

Por outro lado, em muitos outros trechos, o documento esclarece que entende a noção de raça como construção social e histórica produzida pelo advento do racismo moderno, optando por abordar historicamente a construção da noção de identidade negra.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. [...]

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (Brasil, 2004: 15)

Assim, de acordo com o parecer aprovado nas “Diretrizes”, é a forma de auto-identificação que conta, e ela pode se alterar de pessoa a pessoa, dependendo de como cada um se relaciona, do ponto de vista político, com a memória de uma ascendência africana em qualquer nível. De fato, de um ponto de vista histórico, a identidade branca se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela, e a identidade negra, em aproximação com a escravidão. Tais identidades se constituíram como pólos entre os quais circula uma expressiva maioria de mestiços biológicos ou culturais. De um jeito ou de outro, portanto, efetivamente há estigmas a serem combatidos e revertidos.

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias (Mattos, 2000). De fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de “negro”. Esse o sentido profundo da ressignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro(a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos.

Mesmo assim, não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e de escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos. Por sobre eles, uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-las num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o *continuum* hierárquico branco/preto, herdado da experiência colonial. Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira. Trata-se, portanto, de uma opção política de combate ao racismo quando o parecer aprovado pelas “Diretrizes” se refere à dicotomia negro/branco como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias, nas relações sociais vigentes no país, como no trecho a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004:16)

A diversidade de posições sobre questão tão controversa, no interior do próprio campo intelectual ligado aos movimentos negros, parece estar de alguma forma inscrita nas “Diretrizes” aprovadas. Levando isso em conta, entende-se como perspectivas opostas ou conflitantes de fixação de uma determinada cultura negra, por um lado, e de historicização da identidade negra, por outro, podem estar presentes e se alternar ao longo do texto.

Como no caso dos PCNs, a resolução dessa tensão não pode ser encontrada no texto do documento aprovado. Será feita pelas escolhas do educador em cada escola e sala de aula.

Diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

A divulgação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e afri-

cana” trouxe aos profissionais de história, professores e pesquisadores, novos desafios. Questões diversas vezes levantadas por historiadores e por sujeitos sociais ligados aos movimentos negros, como a continuidade das desigualdades raciais após a abolição da escravidão, tornam-se, com essa oportunidade, motivo e incentivo para a implantação de uma política educacional. Visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas “Diretrizes” foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004: 9). Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância dos conceitos de cultura e identidade negras (e/ou afro-brasileiras).

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas “Diretrizes” exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as “Diretrizes” convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino.

Nos últimos anos, diversos grupos dos movimentos negros, artistas, integrantes de grupos culturais e intelectuais negros da academia têm reivindicado o “reconhecimento”, a valorização e a afirmação da identidade e dos direitos dos afro-brasileiros. Como afirmam as próprias “Diretrizes”, o “reconhecimento” exige justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais, assim como “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004: 12).

O “reconhecimento” ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados da família escrava, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora ainda pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação.

A história da cultura afro-brasileira e africana, entretanto, assim como a problematização desses conceitos, não tem recebido a mesma atenção e divulgação. Como todos os conceitos, eles precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais que os trouxeram à tona (ou os recriaram) e os elegeram como fundamentais.

Assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, popular, brasileira ou regional – ao longo da história do Brasil. Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a história dos conceitos da cultura negra (e/ou afro-brasileira) e das identidades negras.

Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (Brasil, 2004:14). As “Diretrizes”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas européia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas.

Se, em termos políticos, é bastante compreensível a utilização dos conceitos de cultura negra e/ou afro-brasileira, deve-se levar em conta seus problemas em termos interpretativos ou descritivos. O que realmente é negro na cultura brasileira, ou, como formulou Stuart Hall, “que ‘negro’ é esse na cultura negra”? (Hall, 2003: 335) Os negros não poderiam partilhar da dita cultura européia ou branca? E os reconhecidos brancos não poderiam se identificar com práticas culturais costumadamente atribuídas aos descendentes de africanos no Brasil?

A idéia do nascimento de uma cultura afro-americana tem sido pensada na sua dimensão política, conceitual e histórica. Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser “localizadas” na África, é importante discutir os significados dessas continuidades. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as discontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana? (Abreu, 2005: 423) Esses são os desafios colocados aos historiadores e educadores que pretendem aplicar as “Diretrizes”.

Como afirmaram Mintz and Price, “as suposições a respeito do que parece e não parece (ou tem ou não tem jeito de ser) culturalmente ‘africano’ continuam a atormentar os estudos afro-americanos” (Mintz e Price, 2003: 9). Propor a idéia de uma cultura afro-brasileira a partir dos resíduos africanos que perma-

neceram, se, por um lado, pode facilitar as avaliações simplistas sobre a resistência, por outro, acaba desprezando o potencial de criatividade e transformação dos escravos e seus descendentes.

Quando se rompe com uma perspectiva essencialista das relações entre identidade e cultura, decorre que qualquer abordagem das ambigüidades da identidade negra no Brasil torna-se indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. No Brasil, esse processo não se apresenta diferente, mesmo que se tenha desenvolvido de forma peculiar. A construção de uma identidade negra nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas (Mattos, 2003: 129).

Paul Gilroy tem trazido a essa discussão uma série de reflexões que ajudam a pensar as relações entre identidades políticas negras e afirmações culturais (culturas políticas, portanto), e são fundamentais para serem discutidas com professores de história e agentes sociais ligados à educação das relações étnico-raciais. Para o caso da música, Paul Gilroy salientou o quanto ela teria expressado um elemento fundamental da cultura política negra desde o período escravista, quando era negado aos escravos o direito à alfabetização. Talvez exatamente por isso a “música negra” tenha sido escolhida, já no início do século XX, pela liderança negra norte-americana e caribenha, como o maior símbolo de uma imaginada autenticidade racial. Mas, em meio a políticas de autenticidade, é fundamental não perder de vista a existência dos intercâmbios culturais, dos processos de hibridez e sincretismo de idéias que se processavam (e se processam) nos dois lados do mundo atlântico.

Mas como articular identidades negras e culturas híbridas? Para Gilroy, procurando livrar-se dos essencialismos culturais. As tradições inventadas de expressão musical negra são pensadas dentro de uma prática de cultura política e política cultural. As disputas atuais sobre a autenticidade da música negra (no caso do Brasil, as discussões sobre a origem do samba e do funk são emblemáticas) devem ser vistas como portadoras de uma inegável significação política. Para o autor, “as culturas do Atlântico negro teriam um caráter desavergonhadamente híbrido” (Gilroy, 2001: 204).

Stuart Hall, por sua vez, também aborda o impasse entre identidade negra e essência cultural. Para o autor, “o momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético. No momento em que o significante ‘negro’ é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir” (Hall, 2003: 345).

Entre as tentações que essa perspectiva provoca, corre-se sempre o risco de defender a crença numa purificação do impuro.

O que fazer, então? Como articular políticas de combate ao racismo, especialmente na escola, sem tropeçar em essencialismos culturais? Mais desafios. Como sugere o próprio Hall, uma boa possibilidade talvez seja dirigir “a nossa atenção criativa para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra”, apesar da evidente distinção de um conjunto de experiências negras historicamente datadas (Hall, 2003: 346), como a diáspora e a escravidão.

Em meio a tantos desafios, as “Diretrizes” têm aberto caminhos e nos feito pensar. A despeito de prognósticos pessimistas, é notório o crescimento do interesse de professores e secretarias de educação pela sua implementação, o que evidencia uma premente demanda social na luta contra o racismo. Algumas estratégias sugeridas pelas “Diretrizes” podem ajudar a aprofundar a discussão.

O parecer sugere, primeiramente, que o ensino de história afro-brasileira abarque, com prioridade, iniciativas e organizações negras. O texto completo relativo a essa sugestão envolve diversos e diferentes elementos, que muitas vezes sugerem uma continuidade básica e estrutural da história e da cultura afro-brasileira, quando, por exemplo, relaciona o quilombo de Palmares, do século XVII, com as comunidades negras hoje classificadas como remanescentes de quilombos. Porém, sua principal e mais fecunda intenção é, sem dúvida, o incentivo ao trabalho com a história local, buscando conhecer a história das associações que se identificam enquanto organizações negras (que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões). Exemplos: remanescentes de quilombos, associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, religiosas (irmandades católicas ou grupos evangélicos), de assistência, de pesquisa, grupos do movimento negro. Nesse sentido, o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas etc.) por ele acionadas. Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiências confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados. Além do mais, abre-se a possibilidade de se avaliar a atuação política dos afro-descendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história.

Em uma outra estratégia de ensino, um certo sentido de valorização do tradicional como aquilo que formalmente resiste a mudanças não deixa de estar presente quando o texto das “Diretrizes” sugere que se traga para a escola congadas, moçambiques, rodas de samba ou maracatus, como formas de ser e viver da cultura negra. No entanto, tais manifestações têm história, precisam de tempo e lugar para acontecer, e isso pode ser destacado pelo professor, para não se correr o

risco de mumificar tais manifestações no trabalho em sala de aula, com resultados contrários aos que pretendem as “Diretrizes” aprovadas. Sempre que possível, tal abordagem pode ser feita associada a grupos e associações que desenvolvem essas manifestações hoje, de forma que elas sejam percebidas como manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo.

Um dos aspectos criticados do texto diz respeito aos significados que devem ser atribuídos às comemorações cívicas ligadas à luta contra o racismo (13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra; 21 de março, Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial). Especialmente em relação ao 13 de maio, o parecer sugere que a data deveria ser tratada como “dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição”, uma afirmação extremamente polêmica do ponto de vista histórico, para dizer o mínimo. É possível, porém, problematizar historicamente os contextos em que foram instituídas, não apenas no Brasil, datas cívicas ligadas à afirmação da consciência negra e à luta contra o racismo. Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente.³ O 13 de maio, por exemplo, no final do século XIX foi festejado como uma conquista por lideranças abolicionistas e pelos próprios escravos. Até pouco tempo atrás, comunidades de descendentes de cativos, no estado do Rio de Janeiro, comemoravam o 13 de maio em reuniões de jongo.

O documento das “Diretrizes” endossa ainda a importância do ensino da história da África, sempre que pertinente, conectado à experiência dos africanos no Brasil. Para tanto, arrola uma longa lista de temas de estudo em história africana que evidenciam claramente a articulação entre os especialistas responsáveis pelo parecer que serviu de base às “Diretrizes” e o campo historiográfico de ensino da história da África, tal como se organiza no Brasil hoje. Os pontos listados poderiam compor qualquer programa dessa disciplina. O que unifica o elenco de temas é uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico. Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história européia ou brasileira. Esse é um dos pontos mais embasados numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica do documento aprovado.

Por fim, o texto sugere o trabalho, em forma de projetos, com biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil e do mundo atlântico. Essa orientação é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe

pelo professor. Este pode cair na tentação de heroizar os personagens negros da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria “brancos”. Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais e músicos negros nas lutas anti-racistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta, e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva da população. As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afro-descendentes.

Se concordamos com as “Diretrizes” no sentido de que é importante “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (Brasil, 2004: 18), não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações. A diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país. Persistentes são as ações e políticas que mantêm e renovam as desigualdades e hierarquias raciais em nosso país.

Notas

1. A Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2. Essa perspectiva também pode ser encontrada no Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial (Patrimônio Cultural

Brasileiro), e no Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que garantiu o direito à terra aos que se identificam como remanescentes de quilombos (Abreu, 2007).

3. Como exemplo de trabalho desse tipo, vale conferir o DVD *Memórias do cativo* (2005), produzido a partir de depoimentos de descendentes de escravos gravados e depositados no

Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, LABHOI-UFF, sob a coordenação acadêmica das autoras deste texto, com base no livro *Memórias do cativo. Família, trabalho e cidadania no pós-abolição*, de Ana Lugão Rios e Hebe Mattos (2005). Mais recentemente produzimos o DVD *Jongos, calangos e folias* (2007).

Referências bibliográficas

- ABREU, Martha. 2005. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira. Algumas questões para a pesquisa e o ensino de história. In: SOIHET, Rachel et alii. *Culturas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj.
- . 2007. Cultura imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In: ———, SOIHET, R. & GONTIJO, R. (orgs.). *Cultura política e leituras do passado, historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj.
- BARTH, Fredrik. 2000. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. 1998.
- . Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.
- CERUTTI, Simona. 1998. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: RAVEL, Jacques. *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- FERNANDES, Florestan. 1978. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática (Ensaio 34).
- GILROY, Paul. 2001. *Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio. 2002. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34.
- HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora, identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Humanitas.
- MATTOS, Hebe. 2000. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- . 2003. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de história*.

- Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj.
- . 2007. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, M., SOIHET, R. e GONTIJO, R. (orgs.). *Cultura política e leituras do passado, historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj.
- (direção geral) e ABREU, Martha (coordenação acadêmica). 2005. DVD *Memórias do cativo*. Niterói: LABHOI/UFF, www.historia.uff.br/labhoi.
- e ABREU, Martha. 2007. DVD *Jongos, calangos e folias*. Niterói: Petrobrás Cultural/LABHOI-UFF, www.historia.uff.br/jongos.
- MINTZ, Sidney & PRICE, Richard. 2003. *O nascimento da cultura afro-americana, uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas/Centro de Estudos Afro-Brasileiros.
- RIOS, Ana Lugão & MATTOS, Hebe. 2005. *Memórias do cativo*. Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- WADE, Peter. Compreendendo a África e a ‘negritude’ na Colômbia: a música e a política da cultura. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 25, nº 1.

Resumo

A partir do crescimento do interesse de professores e secretarias de educação na organização de políticas de combate ao racismo, este artigo procura discutir e apresentar alguns subsídios para a implementação das “Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana”, aprovadas em 2004. Entendemos as “Diretrizes” como uma importante estratégia pedagógica para levar à escola, pela primeira vez, a discussão das relações raciais no Brasil, tantas vezes silenciada ou desqualificada pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial. Damos especial atenção aos limites e possibilidades de trabalho com os conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra.

Palavras-chave: ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, identidade negra

Abstract

In view of the growing interest of Brazilian teachers and educational authorities in developing anti-racist policies, this article intends to discuss the implementation of the “National guidelines for the teaching of ethnic and race relations and of Afro-Brazilian and African history and culture”, published in 2004. We consider these guidelines as an important pedagogical device, which allows to introduce for the first time in the schools the

discussion about race relations in Brazil, so often silenced or undermined by those who have labeled Brazil as a racial democracy. We give special attention to the potentials and limitations of working with concepts such as Afro-Brazilian culture and black identity.

Key words: teaching of ethnic and race relations, Afro-Brazilian history and culture, black identity

Résumé

En face de l'intérêt des professeurs et des autorités brésiliennes à l'organisation de politiques de combat du racisme, cet article cherche à discuter l'application des "Directives nationales pour l'enseignement des relations ethniques et raciales, et de l'histoire et de la culture Afro-Brésilienne et Africaine", publiées en 2004. Nous considérons que les "Directives" représentent une importante stratégie pédagogique, qui permet d'introduire pour la première fois dans les écoles la discussion sur les relations raciales au Brésil, si souvent scamotée ou discréditée par les descriptions du pays comme une démocratie raciale. Nous soulignons les limites et les possibilités du travail avec les concepts de culture Afro-Brésilienne et d'identité noire.

Mots-clés: enseignement des relations ethniques et raciales, histoire et culture Afro-Brésillienne, identité noire.